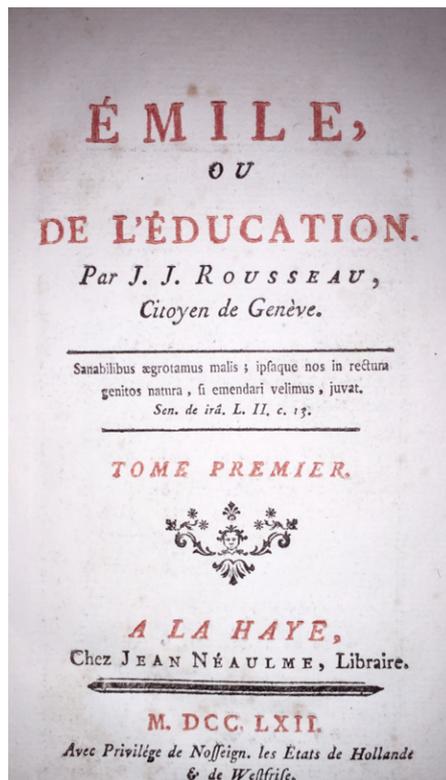
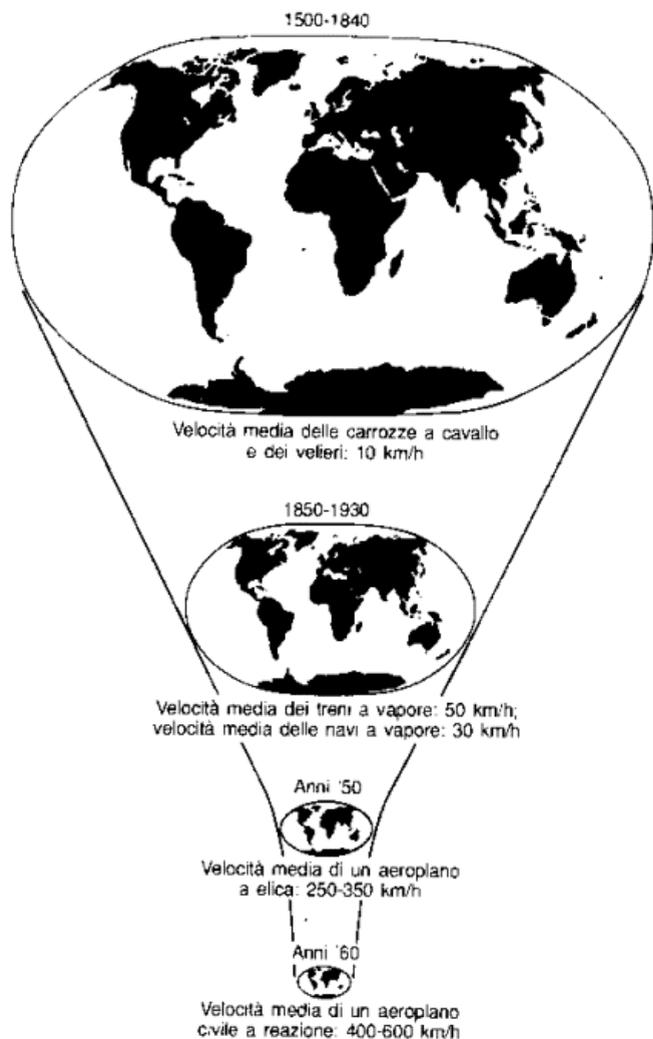


Simone Lanza

Perdere tempo per educare

«Oserò esporre qui la più grande, la più importante, la più utile norma di tutta l'educazione? Non è guadagnare del tempo, ma perderne».

J.- J. ROUSSEAU, *Emile*, 1762

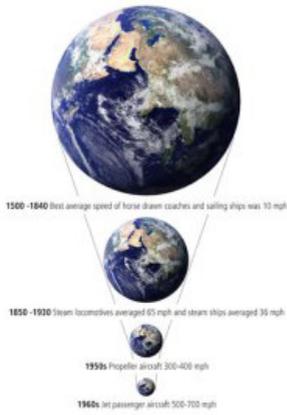


Frontespizio della prima edizione dell'*Émile ou de l'éducation* (1762).



La compressione spazio-temporale, in base alla quale «lo spazio sembra rimpicciolire fino a diventare un villaggio globale [...] mentre gli orizzonti temporali si accorciano al punto in cui il presente è tutto ciò che c'è» (Harvey).

petite plaisance



Viviamo in un mondo difficile, soprattutto un mondo veloce. La velocità è caratteristica della modernità e ancor più della postmodernità, che Harvey ha eccellentemente descritto con la categoria di *compressione spazio-temporale*.¹ Nella nostra epoca tutto sembra schiacciarsi sul presente. Il futuro, anziché essere portatore di Progresso, come fu almeno

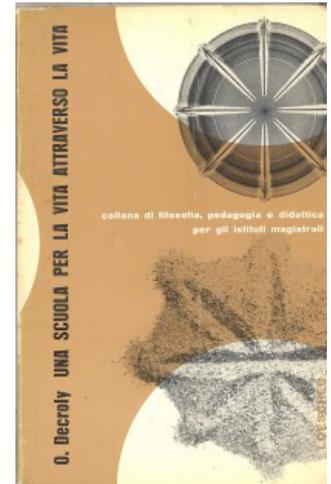


dall'Illuminismo, è per la prima volta vissuto dalle nuove generazioni come minaccia. Viviamo in un'epoca di *passioni tristi* che al *futuro promessa* ha sostituito il *futuro minaccia* – ci spiega Benasayag.² La questione del tempo, la percezione soggettiva del tempo, è importante per capire la crisi dell'educazione oggi: mi chiedo infatti se alla luce della nuova percezione del tempo sia ancora valido l'ideale di Decroly e di tanti pedagogisti?



«Il più bell'ideale per una generazione è di sforzarsi affinché la generazione che la segue possa vivere e godere di più bellezza, di più felicità, ridurre [...] i pregiudizi imbecilli, le sofferenze superflue».³

Il *futuro minaccia* sta investendo anche l'educazione? Quali sono i principali ostacoli e problemi nel tempo della globalizzazione in cui sono ingabbiate le sfide pedagogiche? Parlerò della questione del tempo affrontando la questione delle nuove tecnologie e della crisi dell'autorità.



¹ Davide Harvey, *La crisi della modernità* [1990], il Saggiatore, Milano 1993.

² Miguel Benasayag e Gérard Schmit, *L'epoca delle passioni tristi* [2003], Feltrinelli, Milano 2004.

³ Ovide Decroly, *Una scuola per la vita attraverso la vita* [1921], Loescher, Torino 1971: «Il più bell'ideale per una generazione è di sforzarsi affinché la generazione che la segue possa vivere e godere di più bellezza, di più felicità, ridurre la cause di malintesi, i pregiudizi imbecilli, le sofferenze superflue, i conflitti inutili. Questo è l'ideale dell'educazione. Senza di esso, la ragione stessa dell'uomo svanisce. Se non ci fosse un bambino da allevare, da proteggere da istruire e da trasformare nell'uomo di domani, l'uomo di oggi diventerebbe un non senso e potrebbe scomparire».



La velocità delle bolle di sapone nell'epoca del tasto play



Viviamo nell'epoca della *pedagogia del tasto play*.⁴ Gli oggetti educano e le cose hanno da sempre avuto un potere educativo. Le bambole educano, le macchinine educano. I giocattoli di legno educano. È attraverso gli oggetti, i giocattoli, che si differenziano i generi. Adesso hanno persino inventato il Lego per bambine. Purtroppo non posso affrontare il tema di come ancora oggi gli oggetti servano a differenziare i generi. «Se gli oggetti educano – si chiede Laffi – qual è la pedagogia messa in atto da un ambiente materiale governato dal *tasto play*?». Si «indebolisce l'idea di una mediazione riflessiva come premessa dell'agire» e si rischia di formare al delirio di onnipotenza e al cinismo.

Ecco i rischi maggiori:

«A fare *play* non è il bambino ma il giocattolo, letteralmente è il giocattolo che gioca, suona e recita, chi è di fronte schiaccia e assiste, come davanti a un televisore. [...] Quale idea del mondo, quindi: la realtà come spettacolo, noi come pubblico, l'eliminazione della fatica o dell'apprendimento, la promes-

⁴ Stefano Laffi, *La congiura contro i giovani. Crisi degli adulti e riscatto delle nuove generazioni*, Feltrinelli, Milano 2014.

sa implicita che tutto ci è dato, ed è qui per noi, non per intrinseca necessità o autonoma esistenza, l'impossibilità di incontro e casualità, sotto il nostro primato di spettatori a cui il mondo deve la sua recita».

E ancora:

«Il consumo tecnologico disattiva la ricerca informativa: se le cose devono funzionare, non importa nemmeno il come e il perché, l'approfondimento è inutile, la curiosità non si esercita su ciò che ci precede – Chi l'ha inventato? Chi l'ha costruito? Da dove viene? Di che materiale è? – perché tutte quelle voci del sapere le archiviamo, delegando ai marchi di sicurezza una generica garanzia sull'utilizzo. Tutta la tensione dell'utilizzatore tecnologico è invece su ciò che segue da qui a poco, sull'incantesimo del funzionamento, sulla magia dello scatto. È anche così che si forma un rapporto con il mondo disinteressato alle origini, indifferente alla natura delle cose, che non interroga ma aspetta, che non chiede ma guarda ciò che arriva».

Senza pensarci mi sono imbattuto nel tasto *play* quando mi sono posto la domanda se regalare o meno una pistola elettrica che spara bolle di sapone. L'effetto è eccezionale: in pochi secondi uno spazio enorme si riempie di migliaia di bolle. Immaginatevi un bambino che con la sua pistola riempie una sala enorme come questa, immaginatevi gli sguardi di bimbe e bimbe spettatori che guardano in alto e ovunque le migliaia di bolle. Ma quale fatica, quali capacità sviluppa rispetto alle tradizionali bolle che con fatica e insuccessi uscivano due o tre alla volta e che bisognava rincorrere una a una? Si schiaccia un tasto e si guarda l'effetto. Quelle tradizionali sono un gioco, anche faticoso. Inutile dire che la durata del barattolo della pistola elettrica è dieci volte inferiore e che quindi spenderai dieci volte tanto: velocità e consumo.

La questione qui è però un'altra ancora: *a quale idea di mondo ci educa questo oggetto elettronico che non è più un gioco ma uno spettacolo?* La velocità degli oggetti della cameretta del *tasto play* cosa modifica a livello antropologico? Laffi ci chiede: *che ruolo gioca nella capacità di aspettare e che tipo di concentrazione sviluppa?*

Tempo-schermo



Il dispositivo pedagogico che *educa al mondo dello spettacolo* è lo schermo. Con schermo bisogna intendere la TV, ma anche la console di gioco, gli *smartphone*, i *computer*, i *tablet*. Mentre il fascino degli schermi aumenta, il danno si estende: al tempo davanti alla TV si somma quello di fronte ad altri schermi. Lo schermo

è l'oggetto davanti a cui adulti (e quindi anche minori) stanno la più parte del tempo. La questione diviene problematica non tanto perché lo schermo in quanto tale abbia caratteristiche negative ma perché un eccesso di *tempo-schermo* in età evolutiva è dannoso. Non perché lo schermo sia in sé neutrale e quel che conta sia l'uso (individuale) che se ne fa, come se ci fosse un uso buono e un uso cattivo delle tecnologie. Esiste un *uso sociale delle tecnologie* e le *tecnologie riflettono e proiettano un modo concreto di stare al mondo*: in questo caso educano a stare al mondo come spettatori e spettatrici. Lo schermo inoltre sviluppa, nell'età dello sviluppo, un tipo di concentrazione e di attenzione che inibisce lo sviluppo di altre capacità tra cui l'empatia e le capacità relazionali, la riflessione, il senso critico.

Al di là del fatto che la pubblicità (che è la condizione e il fine dello schermo) è stata giustamente definita da La-touche «inquinamento spirituale»,⁵ quando si considera la questione dello *schermo-educatore* ci chiediamo quali sono gli aspetti pedagogici che l'esposizione a schermi pone in un'epoca in cui sembra – dalla ideologia dominante – che i *nativi digitali* abbiano propensioni quasi naturali a padroneggiare le tecnologie?

La più parte di pediatri e psicologi dello sviluppo, ritiene che in età prescolare non si debbano esporre a schermi prima di 3 anni e che fino ai 10 occorra parlare comunque di minuti al giorno. L'Associazione pediatri del Canada e degli Usa sconsigliano assolutamente l'esposizione di bambini/e prima di 2 o 3 anni. Siamo quindi di fronte a studi condivisi dalla comunità scientifica internazionale e non da opinioni di sette luddiste anti-capi-



⁵ È nota la dichiarazione di un direttore della televisione francese che spiegò molto chiaramente il ruolo della TV e il suo rapporto con la pubblicità: «Per fare sì che un messaggio pubblicitario sia percepito, è necessario che il cervello del telespettatore sia disponibile. La vocazione delle nostre trasmissioni è proprio quella di creare tale disponibilità: facendo divertire il telespettatore [...] ciò che vendiamo alla CocaCola è tempo di cervello umano disponibile»; citato in: Gruppo Marcuse, *Miseria umana della pubblicità. Il nostro stile di vita sta uccidendo il mondo* [2004], Elèuthera, Milano 2006.

talistiche. Nella sua pratica una ricercatrice che lavora nei servizi sociali francesi ha riscontrato due motivazioni molto radicate nelle famiglie che per la grande maggioranza non seguono queste indicazioni: 1) lo schermo è un buon *baby-sitter* che riduce conflitti in famiglia; 2) lo schermo rende più intelligenti i bambini (per es. imparano persino le lingue).

Le conseguenze sono abbastanza note ma è utile riepilogarle.

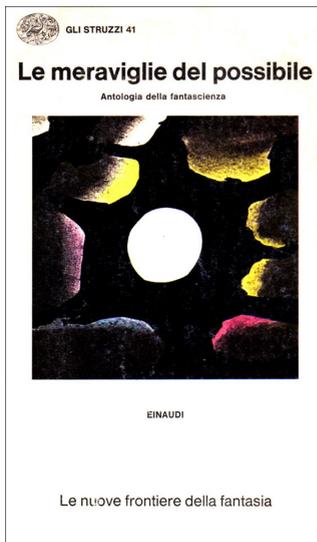
a) La *sedentarietà*. Tutti i programmi di lotta all'obesità segnalano la TV e gli schermi come un elemento negativo; lo schermo è un guinzaglio alla mobilità infantile.

b) La *mancaza di tempo per la conversazione*: le stime parlano di un raddoppiamento dagli anni Ottanta del Novecento all'inizio del secolo XXI – da 15-20 ore settimanali alle 40 ore settimanali a cui corrisponde un dimezzamento del tempo di conversazione in famiglia in nord America e Europa.

c) *Forti limiti allo sviluppo psicomotorio*. Per i bambini e bambine prima di 10 anni esposti a un *tempo-schermo* superiore a 1 ora la giorno c'è un impatto globalmente negativo a livello emozionale e intellettuale che – a seconda dei casi individuali e delle ore di eccesso – comportano: *problemi di attenzione, problemi di lettura, problemi di sonno, di aggressività, incapacità di giocare da solo/a, ridotte capacità di immaginazione*. In particolare, in età prescolare è essenziale lo sviluppo di *capacità manipolatorie* per le quali si rende importante usare quanti più materiali e supporti diversi: è la fase della scoperta senso-motoria in cui lo sviluppo di un solo senso (quello visivo) è limitante e anche inibente perché il tipo di attenzione richiesta è diversa e minima. L'attenzione è infatti capacità che si articola in due livelli: *primaria* e *secondaria*. È la capacità attentiva secondaria e volontaria quella prettamente umana intorno a cui si sviluppa, tra l'altro, la capacità di attenzione congiunta, la capacità di cooperazione e di empatia. Finora si sono segnalati i danni a prescindere dal contenuto a cui sono esposti/e.

d) Problemi maggiori intervengono quando il *tempo-schermo* si riempie (come spesso succede) di pubblicità e contenuti violenti e machisti. I danni comprendono, in particolare, sviluppo di comportamenti quali:

- Bullismo, inciviltà, verbale e abusi fisici, criminali e non.
- Disconnessione dalla realtà, intossicazione da *internet*.
- Rischi di dipendenza, caso limite il gioco d'azzardo *on-line*.
- Ossessione dell'apparenza, disturbi alimentari, anoressia.
- Omofobia e misoginia.
- Ipersessualizzazione della vita, pornografia, esibizionismo, atteggiamenti sessuali a rischio.
- Lesioni dell'autostima, isolamento, depressione, suicidio.



Invisibilità della gerarchia

Se deleghiamo il tempo per educare a macchine elettroniche e schermi, come possiamo pretendere il riconoscimento di autorità? L'analisi di Laffi si conclude con una splendida e tragica novella di fantascienza – *Il Veldt* – di Ray Bradbury,⁶ che ci disegna un quadro preoccupante del destino dell'autorità quando molto *tempo educativo* viene affidato alla tecnica sostituendo alla relazione umana quella bambino/a – schermo o *tasto play*. La splendida cameretta computerizzata comprata apposta per i figli, in cui ogni desiderio si concretizza come vero spettacolo, finisce per inghiottire i genitori. I figli riconoscono come genitori solo la tecnica. Un *2001 Odissea nello spazio* in versione pedagogica.

Siamo oggi di fronte a un fattore nuovo e assolutamente inedito. Educati in un mondo di pari, trattati come principi e principesse, trattati da amici dai genitori, trattati da piccoli adulti capaci di scegliere i propri acquisti dal marketing e dalla pubblicità, enfatizzando smisuratamente la loro volontà, *i bambini e le bambine di oggi non vedono la gerarchia*. A me è capitato che una bambina di dieci anni mi chiedesse perché dovesse dare del *Lei* agli adulti se gli adulti continuavano a darle del *tu*. Ci sono un'infinità di aneddoti che si potrebbero raccontare al riguardo.

Quel che conta è che siamo di fronte a quella che Marco Vinicio Masoni ha definito *l'invisibilità della gerarchia*. Consapevoli del proprio diritto al rispetto, sono anche consapevoli di essere individui e si percepiscono – perché vengono fatti percepire come tali – come *individui alla pari con gli adulti*. Consapevolezza strana che stride con quanto di più caratteristico ha l'essere dei *nuovi venuti al mondo*. Nella venuta al mondo si disvela la *dipendenza* e la *socialità* dell'essere umano, che invece oggi viene negato in nome del primato ontologico dell'individuo (mito su cui si fonda la pseudo-scienza economia; qualcuno non a torto parla di invenzione tutta moderna dell'individuo).

Ovviamente non è solo la pedagogia del *tasto play* e il rapporto con le tecnologie che ha spinto il *processo di individualizzazione* e *l'interiorizzazione del neoliberalismo* fin nella più tenera infanzia.

Possiamo nominare almeno: la riduzione della mortalità infantile, l'idealizzazione dell'infanzia, le metamorfosi contemporanee della coppia e dei ruoli genitoriali. Questioni che qui non tocco.

Quella che dal punto di vista del bambino e della bambina è *l'invisibilità della gerarchia* è – per gli adulti – la crisi dell'autorità.

⁶ Ray Bradbury, *Veldt*, in *Meraviglie del possibile* [1950], Torino: Einaudi, 1959.

Per Arendt⁷ il secolo dell'infanzia avrebbe dovuto emancipare il bambino liberandolo dall'imposizione del mondo adulto. E Arendt si chiede quindi come è stato possibile che il fanciullo fosse esposto alla *pubblicità*. Anziché essere *protetto* e cresciuto in un mondo a misura di bambino, il bambino del XX secolo è stato infatti ridotto a piccolo individuo. La questione è così posta:

«[...] la crisi dell'autorità che educa ha un nesso strettissimo con la crisi della tradizione, ossia del nostro modo di considerare il passato. Sotto questo aspetto la crisi pesa soprattutto sull'educatore, il quale ha il preciso compito di mediare tra il nuovo e il vecchio, per cui il massimo rispetto del passato viene richiesto dalla sua stessa professione».

Perché, in realtà, il problema che ci pone Arendt è non solo che l'autorità dei genitori è in crisi, così come l'autorità religiosa, ma che questa autorità genitoriale viene meno quando i genitori non si sentono più responsabili del mondo in cui vivono, quando i valori del passato non servono a spiegare il presente. L'essere umano del XX secolo

«non poteva trovare altro modo più chiaro di esprimere il proprio scontento rispetto al mondo, il proprio disgusto di fronte alle cose come sono, del rifiuto di assumersi la responsabilità di tutto questo di fronte ai figli. Quasi che ogni giorno i genitori dicessero: "In questo mondo anche noi non ci sentiamo a casa nostra: anche per noi è un mistero come ci si debba muovere, che cosa si debba sapere, quali talenti possedere. Dovete cercare di arrangiarvi alla meglio, e in ogni modo non siete autorizzati chiederci conto di nulla. Siamo innocenti, ci laviamo le mani di voi"»

In questo processo di deresponsabilizzazione, l'adulto/a perde autorità. Il bambino e la bambina vengono quindi in realtà esposti al pubblico. Arendt, parlando della crisi dell'istruzione della società statunitense degli anni Cinquanta del Novecento, coglie in realtà alcune questioni essenziali della *crisi dell'educazione nella società di massa*. Oggi, per me, l'esposizione al pubblico è soprattutto (ma non solo) *esposizione allo schermo*. In particolare, per Arendt questa *esposizione al pubblico* è il nuovo problema che a sua volta ne genera di nuovi. Perché, in realtà: «Emancipandosi dall'autorità degli adulti il bambino non si è trovato libero, bensì soggetto a un'autorità ben più terrificante e realmente tirannica: alla tirannia della maggioranza». Ne sa qualcosa il *Mercato* e, ancor meglio, il *Marketing*.

⁷ Hannah Arendt, *Crisi dell'educazione* [1961], in *Tra passato e futuro*, Vallecchi, Firenze 1970.



L'antiautoritarismo del mercato

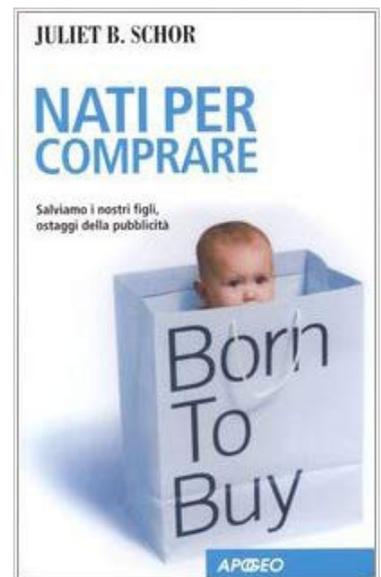
Ne trae infatti vantaggio chi ha capito che psicologia e pedagogia possono servire anche al *Marketing*. Si chiama *Kids Marketing*. Il bambino viene infine incoronato dal mercato che «ha capito quanto vale la sua quota e come può influenzare le decisioni anche degli altri consumi familiari». ⁸

Il *Kids Marketing*, senza alcuna remora etica, con la consulenza di psicologi e pediatri dello sviluppo, ha l'obiettivo di *forgiare i desideri dei bambini*. Sempre più *spots* pubblicitari sono infatti rivolti a loro nel tentativo di fidelizzare fin dalla più tenera infanzia e utilizzare i bambini e le bambine per influenzare i consumi familiari: si è calcolato che arrivano a modificare fino al 33% dei bilanci familiari. Il Mercato è quindi un agente "anti-autoritario" che fa leva su quella *dittatura della maggioranza dei pari* di cui parlava Arendt (salvo poi avere la sua autorità Suprema, il Dio, che per dirla con Marx, non ne tollera altri: il Denaro).

La *dittatura della maggioranza* genera infatti conformismo sociale: il conformismo è usato dai *Brand* per promuovere prodotti e i prodotti sostengono il conformismo. Insomma anche se non guardi la pubblicità rischi di essere un "looser" se non hai l'ultimo paio di scarpe di marca, e senza che te lo chieda alcun marchio rischi l'emarginazione sociale.

Ci sono poi veri e propri stratagemmi usati dal Mercato che entrano nella relazione genitore/trice-figlia/o. Il potere esercitato per guadagnare l'acquisto di un bene che poi i piccoli consumeranno in prima persona, è conosciuto come *Nag Factor*. Il *nag* (brontolio e tormento) *factor* è quell'insieme di azioni assillanti che bambini/e mettono in atto durante l'infanzia (e anche nella prima adolescenza) per convincere/costringere i parenti ad acquistare uno specifico bene di consumo (dal famoso ovetto Kinder posizionato alla cassa all'altezza giusta nel momento giusto alla *consolle* di giochi).

C'è poi il ricatto per chi *non ha tempo da perdere in conflitti con i propri figli*. È il *Guilt Money*, quella disponibilità a spendere ed essere vulnerabile ai capricci del bambino che è inversamente proporzionale al tempo. Secondo Judith Schor, ⁹ è ormai dimostrato da dati empirici che i genitori che passano più tempo al lavoro si sentono in colpa e comprano più giochi dei genitori che trascorrono più tempo con i loro figli.



⁸ Stefano Laffi, *La congiura contro i giovani...*, op. cit.

⁹ Juliet Schor, *Nati per comprare. Salviamo i nostri figli, ostaggi della pubblicità* [2004], Apogeo Editore, Milano 2005.

Se confrontiamo il *tempo-schermo* con il *tempo di dialogo* in famiglia ci possiamo rendere conto di chi sta educando le nuove generazioni.¹⁰ La tirannia della maggioranza di cui ci parlava Arendt è quindi rafforzata da un potere della società attraverso il conformismo e la pubblicità (che ha un ruolo chiave perché si serve del senso comune per promuovere un logo e rinforza il luogo comune). Un potere esercitato fortemente fin dalla tenera età sui bambini per indurli al consumo. Manca il tempo per esercitare il conflitto, manca il tempo per stare in relazione. Questo tempo viene riempito da oggetti che divertono e intrattengono nello spettacolo. Educano spettatori/trici e non cittadini/e.

Vie di uscita

Il gioco libero oggi deve essere programmato. Anche se può sembrare un paradosso, lo è soltanto in apparenza. Purtroppo, vivendo in una società che programma tutto, bisogna pensare a lasciare tempo libero. Questo vale per la scuola, per le famiglie, per ogni istituzione educativa. Il *gioco libero* permette l'apprendimento. In primo luogo del *saper giocare*. Lasciateli liberi di giocare, di sbagliare, di cadere, di farsi male, di autogestirsi almeno i giochi! Nel gioco si impara a stare nelle regole, a divertirsi, a vincere, a perdere, a stare nelle regole del gioco, a inventare giochi, a fantasticare. Nel *gioco libero* si sta in relazione. Oggi manca il tempo libero. È tempo di ricrearlo almeno per loro! Meglio la noia, piuttosto che tante attività strutturate. Insegna di più a stare al mondo.

Nel gioco e nelle attività senza adulti i bambini e le bambine imparano a litigare e gestire i propri conflitti. Per Daniele Novara la proposta contenuta nel libro *Litigare fa bene, insegnare ai propri figli a gestire i conflitti, per crescerli più sicuri e più felici*,¹¹ riassume tutto il suo lavoro ormai più che ventennale. Il conflitto è il principale antidoto alla violenza (e non l'origine):

«[...] l'educazione alla socialità passa piuttosto attraverso l'educazione al litigio: è fondamentale insegnare a stare insieme anche quando è difficile; a gestire i problemi e le prepotenze senza utilizzare la violenza; a reagire ai comportamenti vessatori trasformando la relazione e il gruppo in occasioni di apprendimento e creatività piuttosto che in ambiti di paura e conformismo».

¹⁰ Stefano Laffi, *La congiura contro i giovani...*, op. cit.

¹¹ Daniele Novara, *Litigare fa bene. Insegnare ai propri figli a gestire i conflitti, per crescerli più sicuri e felici*, Rizzoli, Milano 2013.



La proposta metodologica è molto interessante per genitori e insegnanti. Lasciate che i bambini litighino fra loro! Il litigio tra bambini sviluppa le capacità di mediazione, relazione e rinuncia che saranno necessarie da adulto/a. Per aiutare i nostri figli a gestire i conflitti e per crescere adulti più competenti nelle relazioni interpersonali occorre lasciare litigare i bambini, non cercare il colpevole, non imporre né fornire la soluzione, ascoltare e legittimare tutti i punti di vista, favorire l'accordo creato dai bambini stessi. Al primo accenno di litigio infantile la maggior parte degli adulti tende a intromettersi e reprimere il conflitto, nella convinzione che sia necessario imporre immediatamente una rappacificazione. Se lasciati liberi di agire, i più piccoli imparano a gestire le relazioni. Del resto il vissuto dei bambini è spesso diverso: «non stavamo litigando, stavamo solo giocando...».

Spesso i bambini trovano da soli l'accordo o comunque la soluzione. È quanto emerge da diverse ricerche sul campo: si è scoperto che lasciandoli litigare si sono ridotti i litigi e gli interventi degli insegnanti. Sono aumentati gli accordi spontanei e le rinunce. Lasciare litigare liberamente presenta quindi notevoli vantaggi: i bambini si autoregolano, i maschi usano più le parole della fisicità, tutti/e imparano a confrontarsi con altri punti di vista e sviluppano l'empatia, imparano a trovare un'alternativa e a lasciare perdere se necessario, sviluppando in compenso autostima e creatività.

La *regolazione del conflitto* può anche essere facilitata e insegnata. Per questo bisogna *perdere molto più tempo*. L'*ascolto*, benché sia la capacità basilare per ogni materia, non è insegnato in nessun livello scolastico. Solo pochi insegnanti *perdono tempo* e non concludono il programma per ascoltare i/le propri/e alunni/e. La proposta di Marianella Sclavi e Gabriella Giornelli¹² prevede di insegnare *l'ascolto attivo* che è molto importante e si distingue dall'*ascolto normale* perché presuppone una relazione e la volontà di stare in relazione, di riconoscere che la persona che abbiamo di fronte è intelligente e ha le sue ragioni. È importante pensare che il conflitto sia inevitabile perché siamo diversi e non ne dobbiamo avere paura. Così il conflitto si può trasformare in risorsa e il punto di vista diverso può aiutare a dare maggiore profondità, come la visione binoculare. Per questo bisogna intendere il conflitto come qualcosa di creativo ed entrare in conflitto senza prefigurarsi l'esito ma *prestando ascolto*. C'è anche bisogno di una *autoconsapevolezza emozionale*, capace



¹² Marianella Sclavi e Gabriella Giornelli, *La scuola e l'arte di ascoltare: gli ingredienti delle scuole felici*, Feltrinelli, Milano 2014.

di cambiare l'idea comune di emozione. Solitamente infatti siamo soliti concepire le emozioni come qualcosa da controllare per evitare di perdere il controllo. Oggi sappiamo che le emozioni non sono nulla di naturale, tanto meno di istintuale: come il linguaggio le emozioni vengono *apprese*. Quindi, per ascoltare, occorre abbandonare il mito della spontaneità delle emozioni e incontrare qualcuno/a che pratichi *l'arte di ascoltare*. *Si perde molto tempo*, ma i risultati sono importanti.

Su come il corpo delle donne sia rappresentato dagli schermi televisivi italiani sta svolgendo un eccellente lavoro educativo Lorella Zanardo. Prima ha girato il documentario *Il corpo delle donne*. Ora sta girando per le scuole con il suo *staff*. Un esperimento molto interessante è quello promosso da Brodeur, che ormai si è diffuso in quattro paesi.

Nel convegno *Maitrise des écrans* – Parigi il 30 aprile 2014 – insegnanti, alunni, genitori, studiosi hanno confrontato le loro esperienze di spegnimento degli schermi sperimentate in Francia dal 2006 e in Canada dal 2003. I tre risultati maggiori sono l'aumento del tempo della conversazione in famiglia, l'aumento del tempo dedicato allo sport (bicicletta soprattutto), l'aumento del tempo dedicato alla lettura. Sono i risultati sul lungo periodo, quando gli alunni tornano ad accendere gli schermi *con maggiore senso critico*. In questi esperimenti la settimana è vissuta come una partita sportiva. Nessuno è obbligato a spegnere la TV. Sono i bambini il vero motore, i giocatori entusiasti. Molto spesso è la prima volta che hanno questa possibilità di scelta. Nella testimonianza dei genitori mi ha colpito moltissimo sentire che molte famiglie avevano proprio il desiderio che ci fosse una istituzione pubblica e dei professionisti che offrissero finalmente ai propri bambini delle alternative agli schermi. Insegnanti e istituzioni danno invece la colpa alle famiglie *come se il tempo-schermo fosse una questione individuale*. Dobbiamo parlare di corresponsabilità educativa?

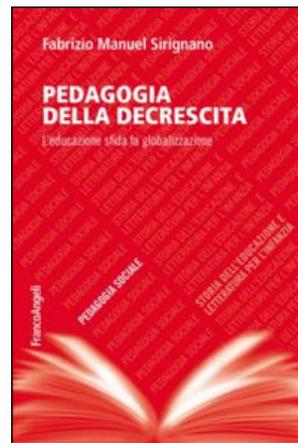
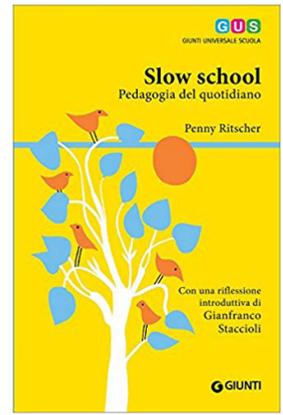
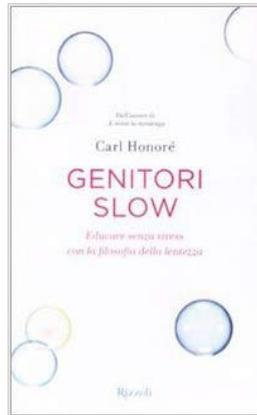
La sociologa Sophie Jehel è per una regolazione pubblica e un intervento dei poteri pubblici, almeno per le pubblicità e le trasmissioni per bambini/e. In tale prospettiva gli attori del controllo dovrebbero essere tre: le famiglie, l'autoregolazione dei canali con codici etici, il controllo pubblico.¹³

¹³ Convegno *Les enfants face aux écrans*, Paris, 30 aprile 2014 (video completo su *youtube*).

Per concludere

Non mancano educatori ed educatrici che danno importanza al *rallentare* il tempo: alla *pedagogia della lumaca*, alla *pedagogia della lentezza*, alla *pedagogia slow*, *genitori e scuole slow*.¹⁴

Pedagogie che sono l'opposto del *tasto play* e degli schermi. *Rallentare il tempo* come esperienza di felicità. Pedagogie che banalmente ci ricordano che prima viene l'obiettivo, poi l'attività e poi il tempo (mentre oggi prima viene il tempo, che si riempie con attività di cui poi forse si esplicita l'obiettivo, se qualcuno proprio lo richiede).



¹⁴ Ecco alcuni tra i più interessanti studi sull'importanza di una educazione lenta: Gianfranco Zavalloni, *La pedagogia della lumaca, Per una scuola lenta e nonviolenta*, EMI, Bologna 2008; Carl Honoré, *Genitori slow. Educare senza stress con la filosofia della lentezza*, Rizzoli, Milano 2009; Joan Domènech Francesch, *Elogio dell'educazione lenta*, La Scuola, Brescia 2011; Penny Ritscher, *Slow school. Pedagogia del quotidiano*, Giunti, Firenze 2011; Valerio Pignatta & Paolo Ermani, *Pensare come le montagne. Manuale teorico-pratico di decrescita per salvare il pianeta cambiando in meglio la propria vita*, Terranuova Edizioni, Roma 2011; Sirignano, Fabrizio Manuel, *Pedagogia della decrescita: l'educazione sfida la globalizzazione*, Franco Angeli, Milano 2012.

Di fronte a una società che non perde tempo, il compito della pedagogia oggi è quello di rallentare ancora di più.¹⁵

Come già insegnava Rousseau, saper *perdere tempo*, lasciare spazio all'imprevisto, all'incontro, per dialogare con bambini/e, per sorprenderci e stupirci:



«Oserò esporre qui la più grande, la più importante, la più utile norma di tutta l'educazione? Non è guadagnare del tempo, ma perderne». Oggi forse è importantissimo educare contro corrente *con lentezza, perdendo tempo*. Non si tratta di una pedagogia rivoluzionaria ma *conservatrice* ancorata ad antichi valori etici. Per parafrasare la Arendt si tratta oggi di educare in modo da *conservare* nei nuovi venuti la *capacità di amare il mondo*, di rinnovarlo e mettere in ordine il mondo.

Possiamo forse ancora credere nell'ideale dell'educazione di Decroly osando una pedagogia orientata dall'*autorità della testimonianza*? Non si può essere autoritari. Questa è la sfida. Le nuove generazioni fuggono questa autorità. Immediatamente. La fiutano da lontano, la riconoscono, la deridono. Di questo non possiamo dolerci e per fortuna non possiamo ricorrere a forza e violenza. Rimane invece per fortuna la possibilità bella e difficile di richiamarci alla autorità della testimonianza. Seguire le *testimoni illuminate*. Bell Hooks e Alice Miller¹⁶ propongono proprio la figura del *testimone illuminato* capace di educare all'amore e trasmettere speranza rompendo le catene della pedagogia nera e di contesti familiari disfunzionali.

Solo nella misura in cui in cui vediamo i nostri limiti e i limiti di questo mondo, la resurrezione (intesa non come il prolungamento della vita dopo la morte ma come la *pienezza della vita* e la dilatazione del presente) ci dà l'autorità di educare. È come se ci fosse un'altra realtà, noi sappiamo che c'è e la desideriamo perché ci è stata testimoniata e sentiamo che abbiamo un destino ulteriore. Quando mettiamo al mondo il mondo, quando scegliamo una



¹⁵ Franco Lorenzoni, *I bambini pensano grande. Cronaca di una avventura pedagogica*, Sellerio Editore, Palermo 2014.

¹⁶ Bell Hooks, *Tutto sull'amore. Nuove visioni* [2000], Feltrinelli, Milano 2003.

relazione educativa lo facciamo per amore non tanto di questo mondo (né per avere un figlio, né per prolungare noi stessi) ma per amore della vita che è oltre *questo mondo*. *Qualunque* bambino/a ci rallegra perché cogliamo la figura di un futuro in cui riporre il meglio che ci è stato tramandato. La crisi dell'autorità disvela quindi anche il carattere religioso (spirituale o esistenziale, a seconda delle visioni) dell'atto educativo. Abbiamo fede/ fiducia che le generazioni nuove venute potranno fare meglio, potranno migliorare il mondo – secondo la testimonianza dell'amore. E quindi nell'educazione amiamo la vita e non il mondo, o quel mondo che è oltre (prima? dopo?). L'educazione, così intesa, sarà una guida alla *coscienza*, alla coscienza (ma non di un qualcosa – questa sarebbe ideologia) bensì alla consapevolezza *dello scarto tra il mondo così come è e il mondo di amore per cui educiamo*. L'educazione, quando faticosamente cerchiamo di seguire i maestri e le maestre *testimoni illuminati d'amore* – altro non è che un *perdere tempo* nel cercare (spesso errando) di dare una mano o di passare il testimone.

Simone Lanza



Intervento di Simone Lanza alla GIORNATA TEOLOGICA GIOVANI MIEGGE, *Pratiche di resurrezione tra speranza e predicazione*, 21/8/2015, Torre Pellice, Aula sinodale. Testo già pubblicato sul blog *400 colpi* alla pagina: <https://400colpi.net/2015/11/08/perdere-tempo-per-educare/>

petite plaisance